

Müller, Burkhard K.

Das Allgemeine und das Besondere beim sozialpädagogischen und psychoanalytischen Fallverstehen

Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995) 5, S. 697-708



Quellenangabe/ Reference:

Müller, Burkhard K.: Das Allgemeine und das Besondere beim sozialpädagogischen und psychoanalytischen Fallverstehen - In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995) 5, S. 697-708 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-105243 - DOI: 10.25656/01:10524

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-105243>

<https://doi.org/10.25656/01:10524>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 41 – Heft 5 – September/Oktober 1995

Thema 1: Pädagogisches Fallverstehen

- 675 REINHARD FATKE
Fallstudien in der Pädagogik. Einführung in den Themenschwerpunkt
- 681 REINHARD FATKE
Das Allgemeine und das Besondere in pädagogischen Fallgeschichten
- 697 BURKHARD MÜLLER
Das Allgemeine und das Besondere beim sozialpädagogischen und psychoanalytischen Fallverstehen
- 709 JÜRGEN KÖRNER
Das Psychoanalytische einer psychoanalytisch-pädagogischen Fallgeschichte
- 719 WILFRIED DATLER
Musterbeispiel, exemplarische Problemlösung und Kasuistik. Eine Anmerkung zur Bedeutung der Falldarstellung im Forschungsprozeß

Thema 2: Methoden- und Wissenschaftskritik

- 731 KLAUS BOEHNKE/HANS MERKENS
Sozialer Wandel als Methodenproblem. Analysen am Beispiel der Entwicklung von Individualismus und Kollektivismus bei Ost- und Westberliner Jugendlichen zwischen 1990 und 1992
- 745 LEONIE HERWARTZ-EMDEN
Methodologische Überlegungen zu einer interkulturellen empirisch-erziehungswissenschaftlichen Forschung
- 765 HEINZ RHYN
Psychometrie und Bildung. Der Intelligenzquotient als Sozialindikator?

Diskussion

- 783 ROLF GÖPPEL
Eltern und Kinder – Gefangene im Wiederholungszwang?
- 803 FRANZ-MICHAEL KONRAD
Von der „Zukunftspädagogik“ und der „Reformpädagogischen Bewegung“. Zur Konstitution einer Epoche in ihrer Zeit

Besprechungen

- 829 MICHAEL WINKLER
Lothar Böhnisch: Sozialpädagogik des Kindes- und Jugendalters. Eine Einführung
- 832 CHRISTIAN LÜDERS
Klaus Kraimer: Die Rückgewinnung des Pädagogischen. Aufgaben und Methoden sozialpädagogischer Forschung
- 835 ROLAND MERTEN
Ernst Engelke: Soziale Arbeit als Wissenschaft. Eine Orientierung
Wolf Rainer Wendt (Hrsg.): Sozial und wissenschaftlich arbeiten. Status und Positionen der Sozialarbeitswissenschaft
- 840 BERND-REINER FISCHER
Wolfgang Steinhöfel (Hrsg.): Spuren der DDR-Pädagogik
Ernst Cloer/Rolf Wernstedt (Hrsg.): Pädagogik in der DDR. Eröffnung einer notwendigen Bilanzierung
Heinz-Hermann Krüger/Winfried Marotzki (Hrsg.): Pädagogik und Erziehungsalltag in der DDR. Zwischen Systemvorgaben und Pluralität

Dokumentation

- 849 Pädagogische Neuerscheinungen

Content

Topic I: The Pedagogical Concept of Case Analysis

- 675 REINHARD FATKE
Case Studies in Pedagogics – An Introduction
- 681 REINHARD FATKE
The General and the Specific in Pedagogical Case Studies
- 697 BURKHARD MÜLLER
The General and the Specific In Socio-Pedagogical and Psycho-Analytic Case Analysis
- 709 JÜRGEN KÖRNER
The Psycho-Analytic In a Psycho-Analytic Pedagogical Case History
- 719 WILFRIED DATLER
Typical Model, Exemplary Problem-Solving, and Casuistry –
An annotation concerning the significance of case description in
research processes

Topic II: Critique of Science and of Methodology

- 731 KLAUS BOEHNKE/HANS MERKENS
Social Change As a Methodological Problem: Exemplified by analyses of the development of individualism and collectivism in adolescents from East and from West Berlin between 1990 and 1992
- 745 LEONIE HERWARTZ-EMDEN
Methodological Reflections on Intercultural Empirical-Pedagogical Research
- 765 HEINZ RHYN
Psychometrics and Education. The intelligence quotient – a social indicator?

Discussion

- 783 ROLF GÖPPEL
Parents and Children – Captives of Compulsive Repetition?
- 803 FRANZ-MICHAEL KONRAD
„Pedagogics of the Future“ and the „Reform-Pedagogical Movement“ – On the constitution of an epoch in its time

Book Reviews

829

Documentation

849 Recent Pedagogical Publications

Das Allgemeine und das Besondere beim sozialpädagogischen und psychoanalytischen Fallverstehen

Zusammenfassung

Der Beitrag geht von einer Gemeinsamkeit sozialpädagogischen und psychoanalytischen Fallverstehens aus: Beide müssen das jeweilige Generalisieren und Klassifizieren ihrer Fälle durch eine gegenläufige, auf die Erschließung individuellen Sinns gerichtete Erkenntnisbewegung zu konkretisieren suchen. Beide müssen das Paradox bewältigen, allgemeine Regeln und Verfahren zu entwickeln, die gerade das Individuelle, je Besondere eines Falls vor verallgemeinernder Einordnung zu schützen vermögen. Nach einer Skizze dieser gemeinsamen Grundlage entwickelt der Beitrag anhand einer Fallgeschichte typologische Elemente sozialpädagogischen Fallverstehens. Dabei geht es zum einen um das Verknüpfen von komplementären Perspektiven, wobei im sozialpädagogischen Fall nicht nur der jeweilige Klient und sein Problem, sondern zugleich die Außenperspektive von anderen im Fallgeschehen wirksamen Instanzen einbezogen werden müssen. Zum andern geht es darum, eine nicht mehr bewältigbare Überkomplexität des Fallverstehens zu vermeiden, wobei der Verfasser dafür plädiert, ein „tiefes“ Vordringen zu „eentlichen“ Problemursachen zurückzustellen und statt dessen eher von der einzelnen Situation, dem einzelnen nächsten Schritt her zu denken, um das Netzwerk der je beteiligten Akteure und Ressourcen zu erschließen.

Das Allgemeine in der professionellen Fallarbeit besteht in der Kenntnis methodischer Ansätze, in diagnostischen Rastern für typische Symptome, in der Klassifizierung von Problemen und der Unterscheidung wesentlicher Merkmale von den zufälligen Erscheinungsformen eines Falles sowie in der Interventionsroutine eines spezifisch fachlichen Zugangs. Das Besondere in der Fallarbeit ist alles, was die Einordnung in solche Fachlichkeit schwierig macht, was ihr entgegensteht: die je kontingenten Umstände eines Falls, die das überlagern, was der jeweilige fachliche Ansatz als „eentliche“ Problemzone vermutet (vgl. BITTNER 1981), das je individuelle Einzelschicksal, die Eigenlogik und die Widersprüchlichkeit der subjektiven Lebensentwürfe. Das Besondere ist also das, was sich in unsere Vorerwartungen nicht einordnen läßt, was uns nötigt, hinzusehen und hinzuhören, ohne schon zu wissen, was genau wir sehen, worauf wir hören sollten. Es ist zugleich das, was Ängste mobilisieren kann (DEVEREUX 1967).

Das Problem sozialpädagogischer Fallarbeit scheint zu sein, daß ihr von beidem zuviel zugemutet wird. Ihr Allgemeines sei, so sagten ihre alten Methodenformeln, kein fachspezifisch begrenzter Blick, sondern der Blick auf den „gesamten Menschen“ (SALOMON 1925, S. 6); und ihr Besonderes, so heißt es, sei der jeweilige Blick auf den „Menschen in seiner spezifischen Situation“ (HOLLIS 1971, S. 27), auf das je individuelle Lebensschicksal, die je unter-

schiedliche Ausprägung dessen, was FREUD (1895, S. 97) „gemeines Unglück“ nannte. Auch das klingt nach Überforderung, denn je mehr sich die Sozialpädagogik mit ihrer programmatischen „Alltagsorientierung“ darauf einläßt, diesem „gemeinen Unglück“ abhelfen zu wollen, desto hilfloser scheint sie der Eigenlogik jeweiliger Lebensverhältnisse ausgeliefert zu sein.

Gleichwohl bearbeiten Sozialpädagogen *de facto* – und oft sogar erfolgreich – „Fälle“: Sie bringen vernachlässigte Kinder unter und erziehen sie, sie rechnen Pflegesätze aus, sie halten es mit provozierend widerborstigen Jugendlichen aus, bis sie aus dem Gröbsten raus sind und (meistens jedenfalls) wieder „normal“ werden, sie organisieren Freizeiten und versuchen Wohnumfelder zu beleben, sie leisten Jugendgerichtshilfe und „intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung“ und vieles andere mehr.

Im folgenden wird unterstellt, daß der Bezug zur Psychoanalyse erhellen kann, wie es um die Chancen und Grenzen sozialpädagogischer Arbeit am Fall steht. Ich werde mit Ähnlichkeiten und Unterschieden des „Allgemeinen“ und des „Besonderen“ im Fallverstehen aus psychoanalytischer versus sozialpädagogischer Sicht beginnen. Ich werde dann diese Überlegungen anhand eines sozialpädagogischen Falls konkretisieren und zugleich eine Typologie von Perspektiven für sozialpädagogisches Fallverstehen vorstellen und abschließend das Verhältnis von sozialpädagogischem Fallverstehen und sozialpädagogischen Handlungsmöglichkeiten skizzieren.

1. Gemeinsamkeiten und Unterschiede sozialpädagogischen und psychoanalytischen Fallverstehens

Eine grundsätzliche Gemeinsamkeit von Psychoanalyse und Sozialpädagogik besteht darin, daß beide die Ein- und Unterordnung der Besonderheiten des Einzelfalls unter die Logik eines jeweils allgemeine Gültigkeit beanspruchenden Wissens überhaupt zum grundsätzlichen Problem machen. Für Mediziner oder Juristen z. B. handelt es sich dabei allenfalls um ein praktisches Anwendungsproblem. Für die Pädagogik und die Psychoanalyse geht es dagegen primär um ein epistemologisches Problem, weil es beiden nicht nur um objektiv erkennbare und technologisch bearbeitbare Tatbestände, sondern vor allem um ein Wissen geht, das sich mit der „Auffassung des Menschen von sich selbst“ befaßt, ein Wissen, das nur aus einer Beziehung heraus, aber nicht von einem Außenstandpunkt her erschließbar ist – so formuliert DEVEREUX (1967, S. 25) den „unerhört neuen“ psychoanalytischen Betrachtungsstandpunkt. Sie gewinnen ihren Standpunkt, so die pädagogische Variante, indem sie von der Frage ausgehen, „wie das in Bildung begriffene Subjekt sich zu dem verhält, was als gesellschaftlich Allgemeines (in der Sprache, den Ritualen, den Gesetzen, den Institutionen) gilt“ (MOLLENHAUER/UHLENDORFF 1992, S. 21); was der besonderen Sichtweise des je einzelnen den grundsätzlich gleichen Rang einräumt wie den Regeln des „gesellschaftlich Allgemeinen“ (ebd.). Da sich aber diese je besondere Sichtweise nur dem persönlichen Zugang, nicht aber dem sachlich distanzierten Außenstandpunkt erschließt, ist für (sozial-)pädagogische wie für psychoanalytische Kompetenz konstitutiv, daß das zur Fallarbeit jeweils notwendige Expertenwissen eingebettet ist in ein intuitiv

und/oder selbstreflexiv gewonnenes Wissen über die Struktur der *je besonderen* Beziehung, innerhalb deren jenes Expertenwissen in die „Arbeit am Fall“ eingebracht wird (vgl. HÖRSTER/MÜLLER 1995).

Ich nenne diese doppelte Orientierung am fachlich Allgemeinen und am fallspezifisch Besonderen „Fall von“ und „Fall mit“ (MÜLLER 1993a, S. 28ff.): z. B. einen Fall *von* „Jugendgerichtshilfe“ nach 52 KJHG und 38 JGG oder einen Fall *von* Inobhutnahme nach 42 KJHG, einen Fall *von* Verdacht auf sexuellen Mißbrauch oder einen Fall *von* Hilfe zur Erziehung nach 27 KJHG, in dem laut Gesetz zu klären ist, ob eine dem Wohl des Kindes förderliche Erziehung „nicht gewährleistet“ sei und welche Hilfe gegebenenfalls „geeignet“ und „notwendig“ sein könnte. Dieser jeweilige Fall *von* ist aber immer zugleich ein Fall mit einem Kind/Jugendlichen oder mit Eltern, das heißt mit Menschen, die in der Regel keine „pflegeleichten“ Klienten, sondern vielleicht mißtrauisch, bockig, unverschämt, demonstrativ desinteressiert, überhaupt nur unfreiwillig zugegen oder aber in Bedrängnis und Panik sind. Ihnen Respekt entgegenzubringen, Vertrauen zu vermitteln oder auch sich abzugrenzen und nein zu sagen kann sehr schwierig sein. „Fall mit“ umfaßt also alles, was die Verarbeitung der „Beziehungsseite“ des Falls (psychoanalytisch: Übertragung und Gegenübertragung) betrifft.

Konstitutiv für pädagogisches, insbesondere sozialpädagogisches wie psychoanalytisches Fallverstehen ist die methodische Sicherung der Geltung und Beachtung jenes Besonderen, Subjektiven innerhalb der jeweiligen Arbeitsbeziehung; es ist also zu gewährleisten, daß der „Fall mit“ nicht einfach dem „Fall von“ unterordnet wird. Die Psychoanalyse tut dies mit der Grundregel der „gleichschwebenden Aufmerksamkeit“, die nach FREUD (1912, S. 175) verhindern soll, „die vom Kranken aufgegebenen Auswahl [der zu verstehenden Probleme] durch eine eigene Zensur zu ersetzen“. Die allgemeinste, über klinische Technik hinausreichende Bedeutung dieser Regel ist auch für die Pädagogik verbindlich, sofern diese sich einem „hermeneutischen“ Fallverstehen verpflichtet fühlt. MOLLENHAUER/UHLENDORFF beschreiben dies als eine dem „szientifisch“ und „klassifizierend“ vorgehenden Fallverstehen („Fall von“) genau entgegengesetzte Erkenntnisbewegung:

„mußte der ‚szientifische‘ Beobachter in sich alle Impulse unterdrücken oder einklammern, die seiner Bekanntschaft mit der Komplexität vieler Einzelfälle entstammen mögen, so muß nun der ‚Hermeneutiker‘ all jene Wissensbestände kontrollieren, zurückhalten, die ihn veranlassen könnten, den einzelnen Fall, den er vor sich hat, den ‚Text‘, den er liest oder sieht (eine sprachliche Äußerung, eine Haar-Frisur), einem der geläufigen Verstandesbegriffe unterzuordnen. Das ist um so schwieriger, als ja dieses eigentümliche Spiel zwischen Phänomenen und Verstandesbegriffen zum Alltag unserer Interaktionen gehört. Wir sind wenig geschützt gegen die unwillkürliche subsumptionslogische Operation, das modische Outfit eines ‚Skinheads‘ unter den Verstandesbegriff ‚Neofaschist‘ zu subsumieren, den kleinkriminellen und zündelnden Jugendlichen unter ‚Mutter-Entbehrung‘, den Langschläfer und Anstrengungsunwilligen unter ‚narzißtisch‘ oder ‚antriebschwach‘. Hier macht sich bemerkbar, wie tief die subsumptionslogische Mentalität auch in unseren vorwissenschaftlichen Einstellungen liegt“ (MOLLENHAUER/UHLENDORFF 1992, S. 27).

Eben wegen dieser „subsumptionslogischen Mentalität“ jeder Orientierung an einem fachlich-allgemeinen Gesichtspunkt – aber auch jeder Orientierung am naiven Alltagsverstand – ist die beschriebene Einstellung des Pädagogen als eines „Hermeneutikers“ (und erst recht die FREUDsche Grundregel der „gleich-

schwebenden Aufmerksamkeit“ des Analytikers) ihrerseits eine spezifische, „künstliche“ Disziplin (vgl. ebd.), die verallgemeinerbarer Regeln bedarf. Die „technischen“ Konzepte der Psychoanalyse, die sie, wie FREUD (1919, S. 249) sagt, „tendenzlos“ machen sollen, liefern solche Regeln. Und die sozialpädagogischen Methodenlehren sollten zumindest ähnliches leisten, wenn denn ihre Aufgabe ist, das zu ermöglichen, was A. SALOMON als den höchsten Ausdruck sozialpädagogischen Könnens bezeichnete: „Verschiedenes für verschiedene Menschen zu tun, die Unterschiede zwischen ihnen zu begreifen“ (1925, S. 51). Dies Individualisierungsprinzip ist, so verstanden, das sozialpädagogische Pendant zu jener analytischen „Grundregel“.

Offenkundig ist nun, daß das Paradox, allgemeine Regeln aufzustellen, die ermöglichen sollen, gerade der Besonderheit des jeweiligen Einzelfalls und der Besonderheit der jeweiligen „Auffassung“ eines Menschen von sich selbst Rechnung zu tragen, einen schwierigen Balanceakt verlangt. Die Gefahren, entweder in orientierungslose Beliebigkeit oder in sterilen Methodismus abzustürzen, sind in der Psychoanalyse wie in der Sozialpädagogik bekannt. Der Analytiker KÖRNER beschreibt diese Balance als eine zwischen Sicheinlassen, ja Sich-Verstricken-Lassen in das Verstehen, in die Eigenlogik des jeweiligen Falles einerseits und der Vorstellung von einer „Grenze“ der Verstrickung, einem „ideellen ‚exzentrischen‘ Standpunkt, von dem aus er [der Analytiker] sich und seine Beziehung zum Patienten anschauen und verstehen kann“ (KÖRNER 1992, S. 74), andererseits. Bei letzterem spielt zweifellos jenes allgemeine „subsumptionslogische“ Wissen die entscheidende Rolle, sowohl in der Form wissenschaftlicher Theoriebestände als auch in der Form des Alltagswissens, gespeist aus Gefühl und gesundem Menschenverstand.

Psychoanalytisches und erst recht sozialpädagogisches Fallverstehen ist diesem Modell zufolge nie neutral, weder in affektiver noch in ethischer Hinsicht. Es ist eine höchst persönliche und wechselseitig riskante Beziehungsaufnahme, ein „Verkosten“ der Art, wie der andere mich „verwendet“ (vgl. KÖRNER 1992, S. 76). Zugleich ist es eine Auseinandersetzung über die Grenzen dieses Sich-Verwenden-Lassens. Insofern kann man mit KÖRNER das Gemeinsame von psychoanalytischer und sozialpädagogischer Fallarbeit auch als unterschiedlich fokussierende Formen einer Arbeit am „Rahmen“ der Situation bezeichnen (vgl. ebd.).

Die genannten Beispiele zeigen: Die Sozialpädagogik formuliert ihre „Subsumptionslogiken“, aber auch ihr Verstehen und „Verkosten“ des Falls anders, als es Psychoanalytiker oder psychoanalytische Pädagogen tun würden. Aber die Unterschiede haben eine gemeinsame Grundlage, wobei man Unterschiede und Gemeinsamkeiten in folgenden drei Punkten zusammenfassen kann:

(1) Beide verstehen Fallarbeit als Beziehungsarbeit und als Prozeß des Aushandelns von Situationsdeutungen, wobei ein „Junktum“ zwischen praktischem Handeln und der Erkenntnisbildung besteht (vgl. TRESCHER 1988). Der Unterschied zwischen psychoanalytischem und sozialpädagogischem Fallverstehen besteht wohl darin, daß das Arbeitsfeld für jenes eher die Schwierigkeiten der „Selbst-Auffassungs-Arbeit“ (vgl. BERNFELD 1931, S. 39) im sozialen Kontext sind, während dieses sich eher um das Aushandeln der Folgen von Selbst- und Fremdbildern für die praktische Akzeptanz sozialer Regeln dreht.

(2) Beide betrachten ihre Adressaten unter einem genetischen Gesichts-

punkt als Autoren und zugleich Produkte der eigenen Biographie, betrachten ihr Handeln als entwicklungsbedingt und entwicklungsfähig. Die übliche Unterscheidung, daß psychoanalytisches Verstehen eher die Vergangenheitsdimension der Biographie und pädagogisches Verstehen eher ihre Entwurfs- und Zukunftsdimension im Blick habe, scheint mir wenig hilfreich. Denn beiden muß es zweifelsohne darum gehen, gegenwärtige „Szenen“ der Fallarbeit in ihrem biographischen Kontext zu verstehen, und zwar sowohl hinsichtlich ihrer „Überdetermination“ durch frühere Lebenserfahrungen als auch hinsichtlich des Potentials jener Arbeit, „utopischen Raum“ zu öffnen (vgl. KÖRNER 1992, S. 76), in welchem neue biographische Möglichkeiten erspürt und probeweise gewagt werden können. Der zumindest graduelle Unterschied besteht aber darin, daß psychoanalytische Fallarbeit die Biographie eher von ihrer intimen und „familialen“ Seite her betrachtet, während Sozialarbeit eher die sozialen und institutionellen Schicksale und Entwicklungspotentiale fokussiert.

(3) Beide verbinden mit ihrer Orientierung am Einzelfall eine emanzipatorische Intention, die auf die Herstellung bzw. Wiederherstellung einer autonomen Lebenspraxis der Adressaten zielt und deshalb eine reflektierte Selbstbegrenzung der Intervention verlangt. Der Unterschied liegt darin, daß die psychoanalytische Variante sich hier eher an Konzepten von „gesund“ und „krank“ orientiert, während Sozialpädagogik, die ja auch erziehen und soziale Lebensumstände verbessern soll, ihre Selbstbegrenzung sowohl in pädagogischen als auch in rechtlichen Bezügen findet: bürgerliche Immunitätsrechte der Adressaten auch gegenüber wohlmeinenden Eingriffen, positive Rechte der Partizipation und der moralischen Eigenverantwortung, aber auch Rechte anderer. Jedenfalls ist auch Sozialpädagogen verboten, Klienten zu ihrem „Leibgut“ (FREUD 1919, S. 246) zu machen. Wie der folgende Fall zeigt, wären sie damit auch überfordert. Ich beschränke meine weitere Darstellung auf die sozialpädagogische Sicht (zur psychoanalytischen Perspektive vgl. den anschließenden Beitrag von KÖRNER in diesem Heft).

2. Die Mehrdeutigkeit sozialpädagogischer Fallperspektiven: Ein Beispiel

Es handelt sich im folgenden um einen Fallbericht, der von einer Mitarbeiterin eines Betreuungsvereins für straffällige Jugendliche für eine Supervision niedergeschrieben wurde. Es geht um den Jugendlichen B., der nach einer Verhandlung vor dem Jugendgericht an den Verein überwiesen wurde und seitdem einen Gruppentermin „regelmäßig“ wahrnimmt. Danach ist der Fall zunächst einzuordnen als Fall von Diversionspraxis für jugendliche Straftäter nach dem JGG, das heißt, der Fall kommt dadurch zustande, daß ein Jugendgericht beschlossen hat, bei einer Jugendstraftat von Verfolgung abzusehen, vorausgesetzt, daß der Jugendliche bereit ist, sich an einer ambulanten „Hilfe zur Erziehung“ zu beteiligen, und vorausgesetzt, daß ein Anbieter solcher Leistungen den Fall übernimmt. (Letzteres kam hier nur regelwidrig zustande, da der Betreuungsverein aus verständlichen Gründen Wert darauf legt, aber aus vielerlei Gründen nicht immer durchsetzen kann, daß vor der Gerichtsverhandlung geklärt ist, ob es *pädagogisch* Sinn macht, den Fall zu überneh-

men.) Als „Fall mit“ handelt es sich offenkundig um eine nicht gerade angenehme Sorte von jungem Mann, der sich hinter Alkohol, Schwerhörigkeit, rechtslastiger Gesinnung, einer ihm zugeschriebenen Lernbehinderung und immer wieder gewalttätigem Ausrasten (das ihn auch vor Gericht gebracht hat) gründlich verschanzi hat.

B. wohnt bei seinen Eltern. Zwischen ihm und seinem Vater herrscht eine sehr gespannte Atmosphäre. Wenn beide, oft durch Alkohol noch verschärft, in Rage sind, finden bei ihm zu Hause handgreifliche Auseinandersetzungen statt. Nach einer solchen Auseinandersetzung zeigt der Vater den Sohn wegen gefährlicher Körperverletzung an. Der Vater will unbedingt, daß B. zu Hause auszieht. Da er möchte, daß sein Sohn in unser Wohnprojekt zieht, ruft er des öfteren bei uns an. Die Stellung der Mutter ist hierbei für uns nicht klar.

B. trinkt regelmäßig jeden Tag sehr viel. Dadurch hat er oft den Arbeitsbeginn verschlafen, seine Arbeitsstelle wurde ihm dadurch gekündigt. Eine neue Arbeitsstelle hat er nach einem Tag geschmissen, da er einen Sonnenbrand hatte. Momentan hat er dadurch keinerlei Einkünfte, seine Mutter steckt ihm aber immer heimlich Geld zu. Auf seine Situation zu Hause angesprochen, sagt er stets, daß es nicht so schlimm sei und alles schon wieder wird.

Das Wohnprojekt findet er ganz gut, aber in die Wohnung in der F. [Gebiet mit hohem Ausländeranteil und Asylantenwohnungen] will er nicht ziehen, da er rechts ist und schon so einiges über den Stadtteil gehört hat. In der Gruppe fühlt er sich wohl, am liebsten würde er seine Zeit hier mit Billardspielen, Tischtennis und Dart verbringen. An den wöchentlichen Gruppengesprächen beteiligt er sich aber kaum bis gar nicht, da er dies aufgrund seiner Schwerhörigkeit auch wohl nicht kann. Oder er stört die Sitzungen durch ständiges Dazwischenreden. B. ist zu 40% schwerhörig, aber zu eitel, ein Hörgerät zu tragen (er hat eins zu Hause). Allgemein scheint ihm so ziemlich alles egal zu sein, solange er genug zu trinken hat.

- Kann unter den genannten Bedingungen überhaupt eine Betreuung stattfinden?
- Wenn ja, wie kann sie aussehen?
- Kann man/frau ihn zwingen, bei den Gruppensitzungen ein Hörgerät zu tragen?
- Wieweit dürfen wir uns in die häusliche Situation einmischen?

Ich beschränke meine Interpretation auf einige verallgemeinerbare Gesichtspunkte zur sozialpädagogischen Kasuistik.

(1) Als „typisch sozialpädagogisch“ zeigt sich die Fallgeschichte auf den ersten Blick in der großen Offenheit und Ungewißheit der Handlungsmöglichkeiten. Das in der Supervisionssitzung eingebrachte Problem besteht, wie die Fragen am Schluß zeigen, zunächst einmal darin, daß beide obengenannten Perspektiven der Fallarbeit in Ungewißheit darüber stürzen, ob da überhaupt etwas zu machen sei und wenn ja, was. Der Jugendliche gewährleistet zwar immerhin eine elementare Bedingung der Arbeit mit ihm: Er „nimmt seine Termine regelmäßig wahr“, was für die Mitarbeiter des Vereins ein positives Indiz und keineswegs selbstverständlich ist. Andererseits blockieren sein „Dazwischenreden“ wie sein abgeschaltetes Hörgerät eine vernünftige Zusammenarbeit mit ihm. Außerdem scheinen die Mitarbeiter im ungewissen, ob es nicht eigentlich notwendig wäre, *mit* den Eltern zu arbeiten, weil sie offenkundig in die Symptomatik verstrickt sind. Bei solchen Ungewißheiten handelt es sich nicht um Vorfragen, nach deren Abklärung die „eigentliche“ Fallarbeit beginnen könnte. Es handelt sich vielmehr um Beispiele dafür, daß die professionelle soziale Arbeit wesentlich in der Bewältigung solcher Ungewißheiten besteht (vgl. OLK 1986, S. 149 ff.).

Dies gilt auch hinsichtlich der Perspektive des „Falls von“. Die Ungewißheit der Mitarbeiter darüber, ob es überhaupt fachlich sinnvoll sei, den jungen Mann als Fall von Betreuungsweisung nach § 10 JGG übernehmen, resultiert

nicht nur aus der undefinierten Arbeitsbeziehung, sondern zugleich aus einer prinzipiellen Mehrdeutigkeit der „subsumptionslogisch“ möglichen Zuordnungen des Falls. Die befaßten Sozialpädagogen fragen sich offenbar: Sollen wir ihn als Fall von sozialpädagogischer Straffälligenhilfe behandeln oder als Fall von sozialpädagogischer Familienhilfe, indem wir uns „in die häusliche Situation einmischen“, als Fall von sozialpädagogischer Gruppenarbeit oder von Einzelhilfe, als Fall von Alkoholmißbrauch und Gewaltbereitschaft oder als Fall von Arbeitslosigkeit und Wohnunterbringung, als Fall von Gehörleiden oder als Educandus, für den der Satz: „Wer nicht hören will, muß fühlen“ gilt, der also durch Zwangsmaßnahmen dazu gebracht werden muß, sich den ihm geltenden Erziehungsbemühungen auch tatsächlich auszusetzen?

(2) Die institutionelle Verortung des Falls verweist darauf, daß in diesem wie in den meisten sozialpädagogischen Fällen, eine dritte Perspektive Beachtung finden muß, die ich „Fall für“ nenne (vgl. MÜLLER 1993a, S. 38ff.): Das Fallverstehen kann hier nicht als nebensächlich ausblenden, daß der junge Mann zugleich Fall für andere Instanzen ist, z. B., wenn er gewalttätig wird, für die Polizei und infolge von deren Strafanzeige für das Jugendgericht. „Fall für“ als sozialpädagogische Perspektive heißt also hier: Die vorhergehenden Straftaten und die Befassung von Polizei und Gericht mit ihnen determinieren auch den sozialpädagogischen Fallzugang; im vorliegenden Fall um so mehr, als nach weiterem „Ausrasten“ weitere Verhandlungen ins Haus stehen. Und doch wären Sozialpädagogen schlecht beraten, die Ahndung alter oder die Verhinderung neuer Straftaten zu ihrem eigentlichen Handlungsziel zu machen. In den Fall spielt auch hinein, daß der junge Mann ein Fall *für* ärztliche Behandlung wegen Schwerhörigkeit war, die nichts genützt hat, weil er das Hörgerät nicht trägt – aber wer sollte ihn dazu zwingen? Und nicht nur die Art seines Umgangs mit dieser Schwerhörigkeit legt nahe, auch in Erwägung zu ziehen, ob B., wegen seiner offenkundig narzißtischen Symptomatik, als Fall *für* den analytisch (oder anders) arbeitenden Therapeuten oder als Fall *für* die Jugendpsychiatrie vielleicht besser untergebracht wäre; außerdem ist er schon Fall *fürs* Arbeitsamt, Abteilung schwer Vermittelbare.

Die Entscheidung solcher Zuständigkeitsfragen impliziert ebenfalls erheblich mehr als bloße Vorklärungen, die der „eigentlichen“ Fallarbeit voranstellen. Wer darauf kompetente statt willkürliche Antworten geben will, müßte z. B. beurteilen können: Ist der Junge krank oder nur faul, weil er nie ernste Folgen seines Verhaltens zu spüren bekam? Und verspielt er seine Chancen durch Sonnenbaden, oder bekommt er keine Chancen, mit denen er wirklich etwas anfangen kann? Wie aber soll eine Sozialpädagogin darüber auch nur einigermaßen gewiß sein können, ohne schon eine tragfähige Arbeitsbeziehung mit diesem Jungen entwickelt zu haben?

(3) Die Perspektive des „Falls für“ verweist zugleich auf eine andere Art von Allgemeinwissen als auf das sozialpädagogische Expertenwissen, welches unter der Perspektive „Fall von“ (z. B. Fall von Anspruch auf Sozialhilfe) gefragt ist. Für die praktische Arbeit geht es bezüglich jener anderen Instanzen immer zugleich um ein „Verweisungswissen“ (SPRONDEL 1979), das auf fremde Expertenschaft verweist. Zur sozialpädagogischen Fallarbeit gehören also notwendig Fähigkeiten, sich in Domänen außerhalb der eigenen Zuständigkeit auf kompetente Weise einzumischen, ohne dabei den notorischen Besserwisser zu

spielen oder ohne sich andererseits als Hilfstruppe jener Bereiche (z. B. der Jugendgerichte) funktionalisieren zu lassen. Es geht dabei um Fähigkeiten, wie sie ALFRED SCHÜTZ als die des „gut informierten Bürgers“ beschrieben hat: nämlich Fähigkeiten, „zu vernünftig begründeten Meinungen auf Gebieten zu gelangen, die seinem Wissen entsprechend ihn zumindest mittelbar angehen“ (SCHÜTZ 1972, S. 88) – ohne für diese Gebiete selbst Expertenschaft zu beanspruchen. Es geht um Fähigkeiten, die durch jene anderen Instanzen dem eigenen Handeln „auferlegten Relevanzen“ (ebd., S. 97) kritisch prüfen zu können, statt sich ihnen einfach blind zu unterwerfen. Und diese Prüfung von – bzw. Entscheidung über – „auferlegte Relevanzen“ ist ebenfalls keine bloße Vorfrage der Fallarbeit. Denn es handelt sich dabei für Sozialpädagogen um die praktische, oft beträchtliches Können erfordernde Aufgabe, jene jeweils relevanten Machtinstanzen, Behandlungen oder Dienstleistungen nicht nur angemessen einzuschätzen, sondern sie auch im Interesse ihrer Klienten zu beeinflussen bzw. ihr Wirksamwerden erst einzufädeln. Sozialpädagogen, die denken, jemand anderes sei eher zuständig als sie selbst, sind ihre Fälle damit ja noch nicht los.

(4) Der Fall B. zeigt schließlich, daß es nicht nur um die Bewältigung der Undefiniertheit, Vielfalt und Interdependenz der fallbezogenen Relevanzen geht, sondern auch um die Bewältigung der Grenzen des Bewältigbaren. In der Fallgeschichte wird die ganze Komplexität des Falls, die ich hier andeutungsweise rekonstruiert habe, als Problem der Ungewißheit vorgetragen. Es geht also nicht einfach um die Frage, ob es möglich sei, vom Standort des entscheidungsentlasteten Wissenschaftlers aus diese Komplexität zu entschlüsseln – das wäre eine Aufgabe für sich. Vielmehr geht es um die Frage, ob es ein Fallverstehen gibt, welches angesichts prinzipiell unvermeidlicher Ungewißheit hilft, die dumpfe Gegenwart der Person B. und ihre ungeklärten Probleme zu bewältigen, also ganz praktisch den mit B. befaßten Sozialpädagogen behilflich ist, die geforderte Balance von Sicheinlassen, Sich-Verstricken-Lassen in B.s Situation und Arbeit an den „Grenzen der Verstrickung“ (s. o.) voranzubringen. Dies zu beschreiben ist nicht einfach. Natürlich heißt Arbeit am Fall, beispielsweise B.s nervende Art der Gruppenteilnahme zu ertragen und zu kontrollieren; natürlich muß weiter versucht werden, ihn wieder ans Arbeiten zu bringen, ihn zu motivieren, das Wohnungsangebot anzunehmen, um den familialen Clinch, in den er offenkundig verwickelt ist, zu lockern, usw. Aber was hilft hier, seine Widerstände, die Eigenlogik seines Handelns besser zu verstehen, sie mit einem Leben, das nicht in den Sackgassen von Gewalt und gesellschaftlicher Gegengewalt festläuft, besser in Einklang zu bringen? Natürlich könnte man mehr darüber wissen, wenn man sich in die „häusliche Situation einmischte“, nur, was handelt man sich damit ein? Was hülfe es z. B., beim Hausbesuch einen hohen Bedarf an familientherapeutischer Intervention zu entdecken, wenn es anschließend keinerlei Ansatzpunkte gibt, diesem Bedarf zu entsprechen?

Hier wird die Frage nach dem Allgemeinen im sozialpädagogischen Fallverstehen wieder dringend. Wir können diese Frage mit Blick auf die obengenannten Kriterien auch so formulieren:

(a) Wie ist es möglich, daß das sozialpädagogische Sicheinlassen auf die Besonderheit, auf das „Hier und Jetzt“ eines „Falls mit“ zugleich eine „gene-

tische“ Perspektive bekommt, als „Szene“ gleichsam durchsichtig wird für sich wiederholende Muster von Lebensszenen oder von „Lebensthemen“, wie MOLLENHAUER/UHLENDORFF (1992, bes. S. 49ff.) sagen, und damit zugleich durchsichtig wird für die aktuellen Versuche des Adressaten, das sozialpädagogische Angebot als „utopischen Raum“ für sich zu verwenden?

(b) Die andere, gegenläufige Frage ist davon allerdings nicht zu trennen: Wie kann sich dieser Einstieg in tiefere Dimensionen des Fallverstehens die nötige Selbstbeschränkung auferlegen, wie können „Stoppregeln“ eingebaut werden, so daß weder die moralische Autonomie bzw. Eigenverantwortung des Adressaten übergangen wird noch das passiert, was häufig passiert: daß die Grenzen der Intervention schlicht dann erreicht sind, wenn die Sozialpädagogen mit ihrer Kraft am Ende sind?

Am Beispielfall läßt sich gut illustrieren, weshalb beides so schwer zu realisieren ist: Eine Anamnese, Diagnose und darauf aufgebaute systematische Interventionspraxis zur Lebensführung des jungen Mannes müßte ja nicht nur „tiefenhermeneutisch“ fundiert sein, ohne dabei in die Untiefen „wilder Analyse“ zu geraten. Sie müßte, um dem mehrperspektivischen Anspruch der Sozialpädagogik zu genügen, zugleich eine genaue Analyse seines Lebensumfeldes, seiner strafrechtlichen Situation, seines intellektuellen und beruflichen Potentials, der mobilisierbaren Ressourcen für ein stabilisierendes und soziale Kontrolle gewährleistendes Netzwerk liefern. Und all dies bliebe, wenn es denn mit sozialpädagogischen Mitteln realisierbar wäre, totes, aktenfüllendes Wissen, wenn es nicht in der Person eines Pädagogen integriert wäre, der dem jungen Mann „verkostend“ und Grenzen setzend jenen Rahmen bietet. Die eingangs beschriebene, nicht bewältigbare Überkomplexität sozialpädagogischen Fallverstehens scheint hier unvermeidlich.

3. Fallverstehen und sozialpädagogisches Handeln

Zur Frage sozialpädagogischer Handlungsmöglichkeiten mögen zwei Bemerkungen anhand des Beispielfalls genügen. *Erstens* ist das Beispiel insofern typisch für sozialpädagogische Arbeit, als es eine für pädagogisches Handeln zunächst einmal verstellte, unzugängliche Situation schildert. B. hört im wahrsten Sinne des Wortes nichts und tut auch sonst alles, um die Realität seiner prekären Lage von sich fernzuhalten. Er präsentiert sich nicht als williger Educandus, sondern als schwieriger Grenzfall des Pädagogischen, der außer sanktionierendem Eingriff oder hilflosem Zuwarten keine Alternative zu lassen scheint. Dieser Eindruck verstärkt sich, wenn man die Perspektive der anderen beteiligten Instanzen einbezieht. Für sie steht die Situation unter ganz anderen als pädagogischen Handlungsimperativen, nämlich administrativen, ordnungspolitischen, juristischen. B. hat schließlich kriminelle Akte der Körperverletzung begangen. Auch die Sozialpädagogik kann nur um den Preis naiver Blauäugigkeit über diese Situationsdefinitionen einfach hinwegsehen. Es handelt sich demnach, wenn es gleichwohl um pädagogisches Fallverstehen gehen soll, mit einem Ausdruck SÜNKELS (1990) um eine „vorpädagogische“ Situation. In ihr lautet die Frage nach dem Pädagogischen zunächst einmal: Was muß ich tun, damit sie sich überhaupt stellt? Es ist aus pädagogischer Sicht

eine „geschlossene“ Situation (vgl. HÖRSTER 1992; HÖRSTER/MÜLLER 1995), in der als erstes Wege zu finden sind, die Situation für pädagogisches Verstehen und Interagieren überhaupt zu öffnen, Chancen für einen Neuanfang herzustellen. Genau dies aber ist im sozialpädagogischen Fallverstehen nicht uneigentliche Vorarbeit, sondern das eigentliche und schwierige Geschäft. Sozialpädagogik wird mit der Aufgabe, offene Anfänge zu schaffen, in denen neu verhandelt werden kann, in gewisser Weise nie ganz fertig. Ist sie gelöst, so haben Sozialpädagogen fast schon das Ihre getan, jedenfalls den jeweiligen Durchbruch geschafft. Bei der Frage dagegen, wie weit sie mit ihren Adressaten kommen, wie tief sie deren Probleme verstehen, bis zu welchem Grade sie bildend, heilend, unterstützend Lebensläufe zu ändern vermögen, können sie ihre Ansprüche getrost bescheiden halten.

Eine zweite Bemerkung betrifft die Art diagnostischen Fragens, die sich daraus ergibt. Wenn Sozialpädagogen von Diagnose reden, dann stellt sich fast automatisch jener „klinische Blick“ ein, der wissen will: Was ist das eigentliche Problem, das einen Klienten leiden bzw. so handeln läßt? Wie kann ich von oberflächlichen Symptomatiken zu tieferen Ursachen vordringen? Mir scheint das Fallbeispiel anschaulich zu machen, wie schnell man als Sozialpädagoge mit solchen Fragen in Sackgassen der Handlungsunfähigkeit bzw. Unzuständigkeit geraten kann. Fragen, die in solchen Konstellationen ins sozialpädagogische Fallverstehen hineinführen sollen, sollten sich weniger aufs tiefe und mehr aufs oberflächliche, aber Aspekte verknüpfende Verstehen richten. Weniger „Tiefenhermeneutik“ als „Netzwerkhermeneutik“ scheint mir hier gefragt. Bei B. kann ich mir viele Situationen vorstellen, in denen die Suche nach seinen „eigentlichen“ Problemen in die Irre führt, sofern sie den Mut und den Blick für den nächsten möglichen Schritt, für die aufblitzende Chance eher hindert und schwächt als kräftigt; es sei denn, dieses Problembewußtsein werde in einer indirekten, „aufgehobenen“ Weise zum Hintergrund, vor dem sich das Fallverstehen entfaltet. Dieser Verstehenshintergrund allerdings unterscheidet sehende Pragmatik von blindem Pragmatismus.

Gleichwohl kann man sagen: Es ist nicht immer notwendig und manchmal sogar unnütz, daß Sozialpädagogen ihre Klienten besonders gut verstehen. Um so wichtiger aber ist, daß sie über „oberflächliche“ Orientierungsfragen verfügen, die ihnen das Netzwerk der jeweils praktischen Relevanzen besser erschließen, als dies der durchschnittliche Alltagsverstand zuwege bringt. Solche Fragen sind z. B.: Wer macht wem in der jeweiligen Situation ein Problem? Worin unterscheiden sich die Probleme im Hier und Jetzt der Beteiligten, einschließlich der beteiligten Sozialpädagogen selbst? Wer zahlt wofür? Wer hat welche Rechte, und wer macht welche geltend? Wer hat an wen welche Handlungserwartungen? Wie vereinbar sind diese Erwartungen miteinander? Wie verhalten sich dazu die Handlungsmandate, die sich die fallbearbeitenden Sozialpädagogen selbst zuschreiben? Welche Erwartungen sind nicht hintergebar, welche Kompromisse vorstellbar? Die diagnostische Bewegung würde sich auch hier weniger auf „tiefes“ Verstehen jeder Einzelfrage, sondern eher auf das Verhältnis der Fragen und Antworten zueinander richten. Im Bild gesprochen: Nicht im überkomplexen Urwald des sozialpädagogischen Alltags einzelne Lichtungen des Fallverstehens schlagen, sondern einfache Hilfsmittel entwickeln, um sich überhaupt in diesem Urwald orientieren zu können – das

scheint mir die vordringliche Aufgabe zu sein, die „das Allgemeine“ im sozialpädagogischen Fallverstehen zu leisten hätte.

Literatur

- BERNFELD, S.: *Trieb und Tradition im Jugendalter*. Leipzig 1931 (Reprint Frankfurt a.M. 1978).
- BITTNER, U.: Ein Klient wird „gemacht“. In: E. v. KARDORFF/E. KOENEN (Hrsg.): *Psyche in schlechter Gesellschaft*. München 1981, S. 103–137.
- DEVEREUX, G.: *Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften*. München 1967.
- FREUD, S.: *Zur Psychotherapie der Hysterie (1895)*. In: Studienausgabe Ergänzungsband: *Schriften zur Behandlungstechnik*. Frankfurt a.M. 1975, S. 37–97.
- FREUD, S.: *Ratschläge für den Arzt bei der psychoanalytischen Behandlung (1912)*. In: Studienausgabe Ergänzungsband: *Schriften zur Behandlungstechnik*. Frankfurt a.M. 1975, S. 169–180.
- FREUD, S.: *Wege der psychoanalytischen Therapie (1919)*. In: Studienausgabe Ergänzungsband: *Schriften zur Behandlungstechnik*. Frankfurt a.M. 1975, S. 239–249.
- HÖRSTER, R.: *Zur Rationalität des sozialpädagogischen Feldes in dem Erziehungsexperiment Siegfried Bernfelds*. In: R. HÖRSTER/B. MÜLLER (Hrsg.): *Jugend, Erziehung und Psychoanalyse*. Neuwied 1992, S. 143–162.
- HÖRSTER, R./MÜLLER, B.: *Zur Struktur sozialpädagogischer Kompetenz. Oder: Wo bleibt das Pädagogische in der Sozialpädagogik?* In: A. COMBE/W. HELSPER (Hrsg.): *Professionalität pädagogischen Handelns*. Frankfurt a.M. 1995 (im Druck).
- HOLLIS, F.: *Soziale Einzelhilfe als psychosoziale Behandlung*. Freiburg 1971.
- KÖRNER, J.: *Auf dem Weg zu einer psychoanalytischen Pädagogik*. In: H.G. TRESCHER u. a. (Hrsg.): *Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik* 4. Mainz 1992, S. 66–84.
- MOLLENHAUER, K./UHLENDORFF, U.: *Sozialpädagogische Diagnosen. Über Jugendliche in schwierigen Lebenslagen*. Weinheim/München 1992.
- MÜLLER, B.: *Sozialpädagogisches Können. Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit*. Freiburg 1993 (a).
- MÜLLER, B.: *Sozialwissenschaftlich denken – laienhaft handeln? Zum Stellenwert der Diskussion über sozialpädagogische Methoden*. In: TH. RAUSCHENBACH/F. ORTMANN/M.E. KARSTEN: *Der sozialpädagogische Blick. Lebensweltorientierte Methoden in der Sozialen Arbeit*. Weinheim/München 1993, S. 45–66 (b).
- OLK, TH.: *Abschied vom Experten*. Weinheim/München 1986.
- SALOMON, A.: *Soziale Diagnose*. Berlin 1925.
- SCHÜTZ, A.: *Der gut informierte Bürger. Ein Versuch über die soziale Verteilung des Wissens*. In: Ders.: *Gesammelte Aufsätze* 2. Den Haag 1972, S. 85–101.
- SPRONDEL, W.: „Experte“ und „Laie“. *Zur Entwicklung von Typenbegriffen in der Wissenssoziologie*. In: W. SPRONDEL/R. GRATHOFF (Hrsg.): *Alfred Schütz und die Idee des Alltags in den Sozialwissenschaften*. Stuttgart 1979, S. 140–154.
- SÜNKEL, W.: *Die Situation des offenen Anfangs der Erziehung mit Seitenblicken auf Pestalozzi und Makarenko*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 36 (1990), S. 297–307.
- TRESCHER, H.G.: *Erziehungswissenschaft und Psychoanalyse*. In: *Neue Praxis* 18 (1988), S. 455–464.

Abstract

The author proceeds from the assumption of a communality of socio-pedagogical and psycho-analytic case analysis: both approaches have to concretize the generalizing and classifying of cases by attempting to explore their individual meaning. Both have to deal with the paradox of developing general rules and procedures which still allow to protect especially the individual, the specific of a case against generalizing classifications. Having sketched these similarities, the author goes on to develop typological elements of the socio-pedagogical understanding of cases on the basis of one case history. He shows the need to combine complementary perspectives; in socio-pedagogical case analysis not only the client and his problem have to be considered, but also the outside perspective of other elements that influence the case history. Furthermore, an overcomplex approach to a case has to be prevented; the author advocates a deferment of a "deep" immersion into the "true" reasons for a problem and instead to proceed from the individual situation, from each next step in order to unfold the network of actors and resources involved.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Burkhard K. Müller, Universität Hildesheim, Marienburger Platz, 31141 Hildesheim